Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8670216
Centre d'intérêt: 230

Hardy-Roch, Marcelle, 1941-.

Analyse du phénomène secondaire professionnel court / Marcelle Hardy. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1985.
38 f. ; 28 cm.

"Séminaire présenté à l'Ecole de psycho-éducation de l'Université de Montréal, le 16 janvier 1985". Code : C-131. Bibliogr. : f. 38.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Enseignement professionnel court * Caractéristiques de l'étudiant * Caractéristiques familiales * Cheminement scolaire * Milieu scolaire * Difficulté scolaire * Relations étudiants-école * Abandon scolaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'objectif de cette étude est d'identifier les caractéristiques des élèves de l'enseignement professionnel court puis de décrire et d'expliquer la réalité scolaire de ces élèves, c'est-à-dire de ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés scolaires. L'auteure cherche à dégager les rapports existant entre le cheminement scolaire et l'expérience scolaire des élèves d'une part, et les caractéristiques du milieu familial et du milieu scolaire d'autre part. Pour atteindre cet objectif, elle a développé un processus méthodologique de type exploratoire structuré par une analyse comparative et une approche de type systémique. Elle expose tout d'abord ce processus méthodologique, puis les résultats de son analyse. Dans la dernière partie de l'étude, elle esquisse les perspectives de recherche qui sont amorcées comme suite à cette analyse du phénomène du secondaire professionnel court.

Type de document: r

EDUQ 8670216

Marcelle Hardy

ANALYSE DU PHENOMENE SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT.

INRS-Education, C-131, 1985.

EDUQ 8670216

ANALYSE DU PHÉNOMÈNE
SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT

Séminaire présenté à l'École de psycho-éducation de l'université de Montréal le 16 janvier 1985

C-131

Marcelle Hardy

INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1

ANALYSE DU PHÉNOMÈNE
SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT

1. INTRODUCTION

Une recherche n'est jamais indépendante de sa genèse. Aussi, avant de vous présenter les objectifs et la problématique générale de la recherche sur l'enseignement professionnel court, je tiens à spécifier les conditions et les événements qui ont suscité l'émergence de ce projet.

1.1 Genèse

Reportons-nous en mai 1979 alors que plusieurs enseignants affectés auprès des élèves de l'enseignement professionnel court se réunissaient à Alma pour mettre en commun leur expérience professionnelle et s'épauler mutuellement dans leur tâche. Voulant conscientiser les autorités du ministère de l'Éducation à leur vécu professionnel, ils avaient invité le sous-ministre de l'éducation d'alors à participer à leurs échanges. Celui-ci s'engagea à commander une recherche pour éclairer ce qui semblait bien être la zone grise du système scolaire au niveau secondaire. À cette époque le COPIE (Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) décidait, aussi, d'orienter ses travaux sur la genèse des inadaptations scolaires.

L'expression par les enseignants d'une profonde inquiétude au sujet de la clientèle de l'enseignement professionnel court et les objectifs du C.O.P.I.E. de stimuler des travaux de recherche qui permettraient d'améliorer les connaissances et les pratiques concernant les élèves en

difficulté d'adaptation et d'apprentissage au niveau secondaire furent donc à l'origine de la demande présentée à l'INRS-Éducation par la Direction de la recherche du secteur de la planification du ministère de l'Éducation. À cette occasion, les représentants du ministère de l'Éducation ont exprimé leurs besoins de connaître la clientèle scolaire de l'enseignement professionnel court afin de prévenir et de corriger les déficiences scolaires de ces élèves.

Postulant que les difficultés scolaires ne surgissent pas subitement au moment de l'entrée à l'école secondaire ou à l'occasion du classement en enseignement professionnel court, nous avons alors privilégié une étude des caractéristiques des élèves de l'enseignement professionnel court appuyée sur une analyse de l'évaluation de leur cheminement scolaire individuel tel qu'il pouvait être reconstitué à partir de leurs bulletins scolaires depuis la première année d'étude à l'école primaire. C'est ainsi que nous avons développé le projet de recherche intitulé: "Les caractéristiques des élèves de l'enseignement professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire".

Nous étions alors consciente que les élèves eux-mêmes n'était qu'un aspect - capital il est vrai - de la réalité scolaire et sociale de l'enseignement professionnel court. Il nous paraissait indispensable d'élargir substantiellement les perspectives de l'étude demandée par le ministère de l'Éducation pour tenir compte des autres volets de cette réalité scolaire. Ceux-ci nous voulions les cerner en observant les élèves en classe, en rencontrant les enseignants, le personnel professionnel et les membres de la direction des écoles qui encadraient ces élèves dans leur expérience scolaire. Nous souhaitions aussi interviewer les parents de ces élèves afin d'identifier le rapport famille-école chez les élèves en position de difficulté scolaire. Un tel élargissement des objectifs initiaux de recherche nécessitait des fonds supplémentaires que nous avons obtenus du Funds FCAC (formation des chercheurs et actions

concertées) du Conseil de la recherche en sciences humaines, du Conseil québécois de la recherche sociale puis du Conseil supérieur de l'Éducation. Les fonds obtenus ayant été moins importants que ceux demandés nous avons cependant dû réduire notre intention de départ et abandonner l'idée d'aller rencontrer les parents des élèves.

1.2 Objectif

L'objectif de cette étude est donc d'abord d'identifier les caractéristiques des élèves de l'enseignement professionnel court puis de décrire et d'expliquer la réalité scolaire de ces élèves, c'est-à-dire de ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés scolaires. Nous cherchons à dégager les rapports existants entre le cheminement scolaire et l'expérience scolaire de élèves d'une part et les caractéristiques du milieu familial et du milieu scolaire de ces mêmes élèves d'autre part.

Pour atteindre cet objectif nous avons développé un processus méthodologique de type exploratoire structuré par une analyse comparative et une approche de type systémique. Avant d'exposer les résultats de nos analyses, nous vous définirons le processus méthodologique utilisé. Puis dans la dernière partie de notre exposé, nous esquisserons les perspectives de recherche amorcées comme suite à cette analyse du phénomène du secondaire professionnel court.

2. PROCESSUS MÉTHODOLOGIQUE

Le processus méthodologique mais au point pour atteindre l'objectif de cette étude s'inspire principalement de l'approche méthodologique développée par Barney Glaser et Anselm Strauss dans The Discovery of Grounded Theory. Nous nous attardons d'abord à la définition de la population à étudier: les élèves de l'enseignement professionnel court.

Depuis la réforme scolaire qui a suivi les rapports Tremblay et Parent, le terme professionnel court désigne, comme vous le savez, un secteur scolaire où les élèves reçoivent deux ans de formation professionnelle après deux années d'études secondaires. Officiellement, cette catégorie de classement scolaire vise à assurer, aux élèves qui y sont inscrits, l'"acquisition d'une formation générale par le concret et la préparation immédiate de l'exercice des fonctions de travail"[1]. Concrètement, l'enseignement professionnel court recrute des élèves qui éprouvent, depuis plusieurs années, des difficultés à maîtriser les notions de base en français et mathématiques.

Compte tenu des préjugés entourant cette catégorie d'élèves, nous avons opté pour une étude exploratoire structurée par une analyse comparative et une approche de type systémique.

L'étude est exploratoire en ce qu'elle est essentiellement centrée sur la description du phénomène à connaître soit les élèves de l'enseignement professionnel court. Pour décrire adéquatement ces élèves en tenant compte des rapports complexes qu'ils tissent avec leur environnement, nous avons décidé de concentrer notre étude dans une seule commission scolaire laquelle fut choisie à l'aide de critères théoriques

---

1. L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 149.

permettant de faire l'hypothèse que nous pouvions y retrouver une situation sociale et scolaire représentant judicieusement la situation prévalant dans les autres commissions scolaires du Québec.

Nous avons choisi la Commission scolaire régionale de Tilly comme milieu d'étude parce que nous y retrouvons un milieu urbain et un milieu rural; de plus, la situation socio-économique de la population varie selon les quartiers ou municipalités de très favorisée à défavorisée (cf. Les secteurs défavorisés du Québec D.P.P., M.E.Q., 1977, 111 p.). En septembre 1979, les proportions d'élèves en enseignement professionnel court ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage y étaient respectivement de 3,0% et de 7,8%, ces proportions sont voisines des moyennes provinciales (3,5% et 7,3%) pour cette même année. À l'intérieur de la commission scolaire choisie, nous avons concentré notre étude sur une cohorte d'élèves. Nous avons retenu l'ensemble de ceux qui, en septembre 1979, étaient inscrits en 3e secondaire professionnel court et voie pratique[2], plus un nombre équivalent d'élèves de 3e année de l'enseignement général. Un certain nombre de ces élèves se sont orientés vers l'enseignement professionnel long en 4e secondaire. Une cohorte de 574 élèves a ainsi été constituée.

---

2. Les normes de classement des élèves en enseignement professionnel court variant d'une commission scolaire à l'autre, nous avons défini comme élèves de l'enseignement professionnel court ceux qui ne sont pas éligibles au classement en 3e secondaire de l'enseignement général, ni en 4e secondaire de l'enseignement général ou professionnel long, soit la formation professionnelle courte et la voie pratique. La formation professionnelle courte s'adresse à ceux qui ont échoué en 2e ou 3e secondaire et qui ont 15 ans. La filière voie pratique s'adresse à l'élève qui arrive de l'élémentaire avec des difficultés telles qu'il lui est impossible de cheminer dans un cours régulier.

Pour identifier avec plus d'assurance les caractéristiques propres aux élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique nous avons recours à l'analyse comparative. C'est-à-dire que les élèves de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court constituent la population d'étude tandis que les élèves de l'enseignement professionnel long et de l'enseignement général servent de population témoin. Les élèves de ces deux derniers groupes ont accès à un diplôme de fin d'études secondaires reconnu par le ministère de l'Éducation.

Pour cerner la réalité du phénomène du secondaire professionnel court sous ses nombreux aspects nous avons opté pour une démarche inductive dans le cadre d'une approche systémique. Dans une telle approche l'élément déclencheur du processus de recherche est l'identification d'un problème complexe qui touche une population particulière; ici il s'agit des élèves de l'enseignement professionnel court. Ceux-ci posent effectivement problème: ils se retrouvent dans une filière peu prestigieuse de l'enseignement secondaire après un cheminement scolaire qui est l'objet de nombreuses interrogations et ils ne semblent, à première vue, ni s'y plaire, ni rencontrer les objectifs assignés à ce secteur. Ce problème, lorsqu'on le considère de près, implique de nombreuses dimensions. Ces élèves cohabitent quotidiennement avec l'ensemble de la population des élèves de 12 à 18 ans qui sont intégrés dans les écoles secondaires publiques du Québec; ils ont une origine sociale clairement identifiable et une histoire scolaire spécifique. De plus, le secteur scolaire dans lequel ils sont classés implique l'activité de divers types d'intervenants dont il nous faut connaître et comprendre la position sociale et les actions en regard du problème identifié. Nous avons développé un processus de recherche qui considère les multiples aspects de cette réalité vivante, soit d'une part, les élèves, leur expérience scolaire actuelle et leur cheminement scolaire passé et d'autre part, les enseignants et les membres de la direction d'école qui travaillent auprès de ces élèves. Pour présenter brièvement ce processus, nous em-

pruntons le modèle de Cattle rapporté par André Ouellet dans Processus de recherche - Une approche systémique et illustré au schéma I qui se lit de bas en haut.

SCHÉMA I

PROCESSUS DE LA RECHERCHE SUR LE PHÉNOMÈNE DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT DANS LE CADRE D'UNE DÉMARCHE INDUCTIVE (3)

7- Ces hypothèses pourront être vérifiées par d'autres équipes dans d'autres milieux (déduction).

6- Dégagement d'un réseau d'hypothèses susceptibles d'expliquer le phénomène du secondaire professionnel court.

5- Synthèse des résultats de l'analyse de chacun des volets de l'étude

- Dégagement des liens théoriques mettant en relation:
  1. les résultats des observations et des premières analyses;
  2. les hypothèses de départ;
  3. les résultats obtenus par d'autres équipes de recherche au Québec et dans d'autres pays.

4- Observations et premières analyses:
Seuls les dossiers scolaires ont été traités selon un modèle quantitatif, toutes les autres observations font l'objet d'une analyse qualitative structurée.
- Dossiers scolaires (574 dossiers scolaires ont été reconstitués puis analysés);
- Entrevues auprès des élèves (140 entrevues semi-dirigées de 60 minutes);
- Entrevues auprès des décrocheurs (21 entrevues semi-dirigées de 120 minutes);
- Observation du temps scolaire (106 séances d'observation d'une heure chacune);
- Entrevues auprès des enseignant(e)s (30 entrevues d'une durée moyenne de 90 min.);
- Entrevues auprès des professionnels non enseignants et des directeurs d'école (12 entrevues d'une durée moyenne de 90 à 120 minutes).

3- Déduction des conséquences des hypothèses et de l'identification du problème pour la construction des instruments d'observation (grille de reconstitution du cheminement scolaire, grille d'observation du temps scolaire, schéma d'entrevue pour chacun des groupes rencontrés ...) puis des instruments d'analyse (grille d'analyse du cheminement scolaire, grille d'analyse des rapports de l'observation du temps scolaire, développement d'une grille d'analyse pertinente pour chacun des groupes d'individus rencontrés en entrevue (élèves, décrocheurs, enseignant(e)s, professionnels non enseignants, directeurs d'école).

2- Hypothèses: 1. les problèmes identifiés par les agents éducatifs ne relèvent pas de la génération spontanée, ils ont une genèse ⇒ importance du cheminement scolaire;
2. la réussite scolaire des élèves puis l'orientation ou le classement scolaire qui s'en suit sont en partie, dépendant de l'origine sociale de ceux-ci.

1- Identification du problème: Les élèves de l'enseignement professionnel court ont des difficultés scolaires et reçoivent une formation professionnelle démunie de reconnaissance sociale; ils sont une source de problèmes et d'inquiétudes pour les enseignants, les "professionnels" non enseignants, les directions d'école, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.

3. La structure de ce schéma est présenté par André OUELLET dans Processus de recherche: Une approche systémique, Presses de l'Université du Québec, 1981, p. 24.
L'auteur s'est inspiré de Cattle, R.B., Handbook of Multivariete Experimental Psychology, Rand McNally and Col, Chicago, 1971, p. 16.

Pour articuler ce processus de recherche, nous avons retenu les principaux éléments de problématique illustrés au schéma II. Soit:

1° Étude à partir du cheminement scolaire de l'élève ou aspect longitudinal. Pour chaque élève, ce cheminement a été constitué à partir de ses bulletins scolaires depuis le début de ses études primaires jusqu'en 4e année d'études secondaires.

2° Choix d'une seule cohorte d'élèves à l'intérieur d'une seule commission scolaire en fonction des critères théoriques déjà présentés.

3° Analyse comparative entre les quatre secteurs scolaire: voie pratique, enseignement professionnel court, enseignement professionnel long, enseignement général.

4° Développement d'une approche systémique considérant simultanément les élèves (dossiers scolaires, entrevues et observation de leurs comportements en classe théorique puis pratique) et les divers agents éducatifs impliqués auprès d'eux soit les enseignant(e)s, les directeurs d'école et les professionnels non enseignants.

SCHÉMA II

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE QUI STRUCTURE L'ÉTUDE DU PHÉNOMÈNE DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT

Observation du temps scolaire de ces quatre groupes d'élèves pendant 106 heures entre octobre et décembre 1980.

Entrevues entre avril et juin 1981 auprès de 42 agents éducatifs qui pendant l'année 1980-1981 avaient la responsabilité de ces groupes d'élèves: enseignant(e)s "professionnels" non enseignants et directeurs d'école.

CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

1980-81	4e année	Élèves de la Voie pratique	Élèves de l'enseignement Professionnel court	Élèves: Professionnel long	Élèves: Enseignement Général
1979-1980	3e année	Élèves de 3e année de la Voie pratique	COHORTE CHOISIE Élèves de 3e de l'enseignement Professionnel court	Élèves de 3e année de l'enseignement Général	
1976-1977 1977-1978	1ère et 2e ann.		ÉTUDES SECONDAIRES Entrée au secondaire		
1969-1970 à 1976-1977	1ère année à 6e ou 7e ann.		ÉTUDES PRIMAIRES		

entrevues avec 140 élèves et 21 décrocheurs dont le dossier scolaire avait été reconstitué puis analysé

bulletins de chaque élève = dossiers scolaires (574 dossiers)

Je pourrais élaborer encore longtemps sur les implications de ce processus méthodologique, je préfère, cependant, vous présenter immédiatement les principaux résultats dégagés de nos analyses.

3. RÉSULTATS DE NOS ANALYSES

L'ensemble des données colligées de différentes sources et selon des procédés différents ont d'abord été analysées et présentées dans des rapports de recherche distincts. Puis nous avons essayé de dégager quelques jalons, dit de synthèse, qui peuvent caractériser le phénomène du secondaire professionnel court. L'ensemble de ces analyses est présenté dans dix rapports de recherche totalisant plus de 1500 pages et elle a fait l'objet de 18 communications scientifiques. Il faudrait donc plusieurs séminaires comme celui-ci pour développer une présentation exhaustive de nos résultats. Je me limiterai donc aujourd'hui à identifier quelques-unes des constatations dégager de l'analyse des dossiers scolaires après quoi je tenterai de brosser une certaine synthèse des analyses qualitatives tirées des entrevues d'élèves, de l'observation des comportements des élèves en classe, des entrevues d'enseignants et d'enseignantes, de professionnels non enseignants et de directeurs d'école. Cette synthèse, je l'articulerai autour de la représentation des élèves de l'enseignement professionnel court. Puis je vous parlerai brièvement des décrocheurs de l'enseignement professionnel court.

3.1 Analyse des dossiers scolaires [4]

La reconstitution du cheminement scolaire à partir des bulletins de 574 élèves depuis le début des études primaires jusqu'en 4e secondaire a permis de dégager plusieurs constatations, en voici quelques-unes:

. Le classement en enseignement professionnel court ou à la voie pratique n'est pas la conséquence de perturbations subies par les enfants à l'occasion d'un divorce, d'une séparation ou de la mort d'un des parents. Selon les informations recueillies sur les bulletins scolaires, les élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique vivent avec leur père et leur mère en plus forte proportion que les élèves de l'enseignement général. Nous constatons aussi que notre population d'étude est remarquablement stable et que ce sont les élèves de l'enseignement général qui ont le plus souvent changé de commission scolaire.

. Des problèmes scolaires (échec en français ou en mathématiques, redoublement, classement dans une classe spéciale) surgissent dès le premier cycle du primaire pour 87,3% des élèves de la voie pratique et 56,7% de ceux de l'enseignement professionnel court alors qu'ils ne se manifestent que pour 20% des élèves de l'enseignement professionnel long et 15,9% de ceux de l'enseignement général.

. Entre la fin de la 3e année (février 1980) et la deuxième étape de la 4e année de l'enseignement professionnel court (déc. 1980) nous avons observé 31,3% d'abandons scolaires à l'intérieur de notre cohorte d'étude. Pendant cette même période, les pourcentages d'abandons scolaires

---

4. Marcelle Hardy, Denis Rhéaume, Marlen Carter-Gagné avec la collaboration d'Hélène Bergeron. Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire - Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, Direction de la recherche du secteur de la planification, M.E.Q., novembre 1981, 218 p.

étaient de 11,8% chez les élèves de la voie pratique et de 3,4% chez ceux de l'enseignement général.

. Dès le deuxième cycle du primaire, des problèmes d'absence et des problèmes de comportement s'observent avec plus d'évidence chez les élèves de la voie pratique et chez ceux de l'enseignement professionnel court. Dès la fin du primaire, des problèmes de comportement sont inscrits sur les bulletins de 32,5% des élèves de la voie pratique et de 26,8% des élèves de l'enseignement professionnel court. Ces problèmes se prolongent et s'accentuent pendant les études secondaires. Ils se manifestent principalement sous forme d'absentéisme dans les matières de base (français et mathématiques) et dans les matières de formation professionnelle.

. Il y a trois fois plus de garçons que de filles qui sont classés à la voie pratique (garçons: 76,0) ou en enseignement professionnel court (garçons: 71,4), tandis que l'enseignement professionnel long attire une majorité de filles (filles: 68,7) et que l'enseignement général est mieux partagé avec 53,5% de garçons et 46,9% de filles.

. Le classement au secondaire professionnel court ne fait pas partie de la réalité (0,0) des familles des propriétaires de grandes entreprises, des professionnels et des cadres. Pour les enfants de ces familles, les probabilités d'un classement à la voie pratique (6,8) ou à l'enseignement professionnel long sont faibles. Ces familles réussissent habituellement à garder leurs adolescents dans des classes de l'enseignement général où ils constituent 26,2% des élèves de cette catégorie. Ce sont les familles d'ouvriers, d'agriculteurs ou de propriétaires de petites entreprises qui sont exposées à voir leurs enfants orientés vers la voie pratique (83,1), vers le secondaire professionnel court (92,8) ou vers le secondaire professionnel long (89,5); par contre les enfants de ces familles ne représentent que 57,8% de notre groupe de l'enseignement

général. Un phénomène semblable s'observe quand on s'attarde à analyser le niveau scolaire des parents. L'origine sociale joue donc un rôle très important sur l'émergence progressive de difficultés scolaires pendant les études primaires et les études secondaires et sur le classement scolaire qui s'en suit.

3.2 La représentation des élèves de l'enseignement professionnel court [5]

Les entrevues d'élèves, les rapports d'observations des élèves en classe ou en atelier, ainsi que les entrevues d'enseignant(e)s, de directeurs d'école et de professionnels non enseignants ont donné lieu à quatre rapports de recherche distincts[6]. Je tenterai ici d'esquisser une synthèse du contenu de ceux-ci en répondant d'abord à la question: comment les élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique se représentent eux-mêmes et comment ils sont représentés en tant qu'apprenants puis en tant qu'individus.

---

5. Pierre Côté sous la direction de Marcelle Hardy. Les représentations des élèves du professionnel court, INRS-Éducation, R-162, juillet 1983, 45 p.
6. Louise Clermont-Laliberté. Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: manifestation d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes, INRS-Éducation, décembre 1982, 107 p.
Louise Clermont-Laliberté. L'encadrement professionnel des étudiants et étudiants du professionnel court: pratique et discours sur une pratique, INRS-Éducation, décembre 1982, 84 p.
Pierre Côté sous la direction de Marcelle Hardy. Les enseignant(e)s du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves, INRS-Éducation, mars 1983, 228 p.
Marcelle Hardy, Louise Clermont-Laliberté, Hélène Bergeron, Marlen Carter-Gagné, Pierre Côté. Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leur rapport à l'école d'après une analyse d'entrevue, Direction de la recherche du secteur de la planification, ministère de l'Éducation, novembre 1982, 568 p.

3.2.1. Comment les élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique se représentent-ils eux-mêmes et comment sont-ils représentés en tant qu'apprenants?

Les éléments de ces représentations sont regroupés, ici, en trois thèmes: les aptitudes des élèves, leurs comportements à l'école et le support scolaire que leur offre leur famille.

3.2.1.1. Les aptitudes des élèves

Les intervenants scolaires attribuent ordinairement aux élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique une facilité pour les apprentissages concrets et une difficulté pour les apprentissages abstraits. Élèves et intervenants expliquent assez largement cette caractéristique en faisant intervenir la notion d'aptitude. Celle-ci est prise alors dans le sens de capacité et même parfois comme une disposition naturelle.

Les garçons et les filles de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court personnalisent beaucoup les difficultés subies dans les matières de base. Il ne s'agit pas pour eux de problèmes passagers liés à quelques données contextuelles présentes. Au contraire, ils sont persuadés qu'un tel état est lié directement à une incapacité personnelle. Ils appuient leur certitude sur un manque de compréhension de la matière ("J'ai jamais rien compris"), sur des difficultés mnémoniques ("J'ai pas de mémoire") et sur un sentiment d'incapacité personnelle ("J'suis pas capable"). Toutefois, si les élèves des deux secteurs affirment qu'il en a toujours été ainsi, tout au long de leur cheminement scolaire passé, seuls les élèves de la voie pratique projettent dans l'avenir leur impuissance: "J'ai jamais été bon là-dedans (français et mathématiques), puis j'serai jamais bon non plus, j'suis pas faite pour ça pantoute".

Les garçons et les filles de l'enseignement professionnel court juxtaposent, par ailleurs, leurs échecs dans les matières de base à un sentiment de haine qui, dans certains cas, s'étend à toute leur expérience scolaire: "J'ai toujours été pareille, pas bonne à l'école... dans mon secondaire j'ai pas aimé une année, j'ai toujours haï ça". On constate donc que les élèves de l'enseignement professionnel court comme ceux de la voie pratique conçoivent une antinomie entre leurs aptitudes personnelles et les matières de formation de base.

Les observations dans les classes et les témoignages des enseignant(e)s confirment cet écart. En enseignement professionnel court, nous avons été témoins de filles qui, dans les cours de français, démissionnent à la moindre difficulté, prétextant "Je suis pas capable". Dans ce secteur, les enseignant(e)s qui offrent des matières de base insistent particulièrement sur les difficultés des élèves: "Ils ne mémorisent pas beaucoup", "ils (ne) sont pas capable de capter intellectuellement" ou plus précisément ils n'auraient pas la "forme intellectuelle" de l'intelligence. D'ailleurs les enseignant(e)s disent abaisser leurs exigences de rendement, poser des questions plus faciles dans les contrôles et éviter de donner des travaux de longue haleine.

En voie pratique, les enseignant(e)s soulignent aussi la difficulté des élèves à se concentrer sur les matières de base, mais plus globalement ils notent que les élèves "ne savent ni lire ni écrire et qu'ils ne possèdent pas les éléments de base en calcul". Ils remarquent ainsi qu'en français, ces élèves hésitent beaucoup lors de lectures et conséquemment, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Les enseignant(e)s de la voie pratique attribuent les déficiences de leurs élèves à l'inaptitude de l'école à faire appel aux connaissances et aux "richesses" de ces élèves.

En revanche, les garçons de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court qui suivent des cours d'atelier en mécanique, en débosselage ou en menuiserie, y établissent beaucoup d'affinités avec leurs aptitudes. La situation décrite est l'inverse de la précédente: "...j'ai toujours été habile de mes mains, toujours été taponneux là-dedans". Les observations montrent aussi que dans les ateliers les élèves travaillent de manière concentrée et minutieuse, qu'ils réalisent bien les tâches confiées et qu'ils font preuve d'initiative. Leur grande motivation permet même aux enseignants de dépasser la matière prévue, ils reconnaissent les capacités de concentration et d'efforts de ces élèves. Les employeurs qui les embauchent lors du stage reconnaissent (selon les enseignants) leurs aptitudes: initiative au travail, coeur à l'ouvrage, bonne réalisation du travail, possession des techniques de base et débrouillardise.

Les intervenants scolaires qualifient les élèves des deux secteurs d'inductifs préférant la manipulation et n'ayant pas de penchant pour les choses abstraites. Par ailleurs, les enseignant(e)s constatent que les apprentissages professionnels présentent des difficultés dès qu'il faut utiliser le médium de la lecture ou de l'écriture.

Une double conclusion s'impose à propos des aptitudes des élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique. D'une part, plusieurs intervenants déclarent que ces jeunes sont "intelligents", capable d'efforts, imaginatifs, en un mot qu'ils sont récupérables. D'autre part cependant, ces aspects positifs sont cachés, voire enfouis, sous de nombreuses difficultés, apparaissant surtout dans les matièresde base ou dans les cours de théorie professionnelle, et que les intervenants, comme les élèves eux-mêmes, rattachent à un manque dans leurs capacités intellectuelles. Donc globalement, ces élèves doivent surmonter une image qui déprécient leurs aptitudes afin de satisfaire les exigences d'apprentissage de l'école.

Les comportements de ces jeunes sont-ils aussi ambivalents que leurs aptitudes

3.2.1.2 Le comportement des élèves en classe

Dans les entrevues, les élèves de la voie pratique nous ont révélé ne pas être aux prises avec des problèmes de discipline. L'observation atteste aussi d'une part l'inexistence de conflits ouverts avec les enseignant(e)s, mais d'autre part elle montre que le comportement des garçons varie selon qu'ils suivent des cours de mécanique ou d'autres cours. C'est en mécanique, aussi bien en atelier qu'en théorie, que les élèves de la voie pratique sont le plus attentifs; ils travaillent jusqu'à la fin de l'heure et les enseignants n'ont pas à faire de rappels à l'ordre. Les cours de français suscitent pour leur part des comportements très variés d'un groupe à l'autre et même d'un individu à l'autre. Les enseignant(e)s confirment qu'en français il y a des groupes où l'atmosphère est calme, où les élèves ont tendance à être gênés, et d'autres groupes où l'atmosphère est plus turbulante, où les élèves "débordent d'activités" étrangères à la matière de maîtriser.

En enseignement professionnel court, les mauvaises notes de comportement se retrouvent dans la plupart des bulletins des garçons et des filles et les relations élèves-enseignant(e)s sont souvent conflictuelles. Les entrevues d'élèves nous apprennent, d'ailleurs, que les filles et les garçons de l'enseignement professionnel court s'appuient rigoureusement sur la loi du talion dans leurs relations avec les enseignant(e)s: "On se laisse pas piler sur les pieds... Y nous a fait un coup de cochon on va y en faire un..." Cependant, chez les filles apparaît une autre réaction vis-à-vis de l'autorité: elles préfèrent parfois ignorer l'enseignant(e) que de contester ouvertement.

Au delà de ces remarques générales, le comportement des élèves de l'enseignement professionnel court varie suivant le sexe et encore plus fortement suivant la matière enseignée.

Regardons d'abord les garçons de ce secteur. Les observations dans les cours de français démontrent leur très faible intérêt pour les activités proposées; tout geste, tout propos de l'enseignant ou de leurs compagnons est prétexte à des réactions immédiates. Leur production se déroule dans une "agitation impressionnante". De plus, ils résistent à la durée du cours; leur effort persiste difficilement au-delà de la moitié de l'heure et ils arrêtent quinze minutes avant la fin. Malgré le chahut, ils ne montrent pas d'agressivité envers l'enseignant(e). Dans les cours de théorie en mécanique les réactions des élèves sont plus passives, voire même silencieuses. Ils sont attentifs aux explications et aux démonstrations de l'enseignant, communiquent rarement entre eux, acceptent les rappels à l'ordre, mais certains arrivent sans matériel, se laissent distraire durant les séances d'étude personnelle et montrent des signes de fatigue après cinquante minutes. Dans les ateliers leur comportement tranche nettement; les garçons se mettent au travail aussitôt les tâches distribuées et ils travaillent jusqu'à la fin de l'heure avec attention, concentration et initiative. Lorsqu'ils ont terminé, ils s'intéressent à l'activité de leur voisin et tous les échanges portent strictement sur les tâches à accomplir. Les enseignants de mécanique confirment qu'en enseignement professionnel court, ils ont peu de problèmes de discipline.

Le comportement des filles dans les cours de français est plus difficile à catégoriser que celui des garçons. D'une part, les enseignant(e)s remarquent des variations selon les groupes: certains sont "plus tranquilles" que les groupes de garçons et d'autres sont considérés comme aussi dérangeants. D'autre part, les observations attestent qu'en un même

heure le comportement fluctue; de confiantes les filles deviennent méfiantes, de respectueuses envers l'enseignant(e) elles ne se préoccupent plus de ses interventions et de l'acceptation des directives elles les refusent même explicitement. Néanmoins, elles accomplissent de façon relativement calme les activités d'apprentissage, même si l'effort est prétexte à distractions et à discussions entre compagnes. Le chahut est donc moins généralisé en français pour les filles que pour les garçons.

Dans les matières commerciales les enseignant(e)s mettent de l'avant l'imprévisibilité du comportement des filles; bien plus, d'un comportement ponctué par l'absentéisme, les retards, le manque d'attention le chahut, l'impolitesse et l'oubli de matériel scolaire, les enseignant(e)s déduisent que les filles ne veulent pas apprendre, qu'elles possèdent une attitude de nonchalance vis-à-vis de l'ouvrage. Effectivement, l'observation dans les cours théoriques montre que la persistance au travail peut atteindre les cinquante minutes, mais que des difficultés de concentration surgissent après trente minutes. Elles écoutent l'enseignant(e), mais en tentant de tout faire afin de se détourner de l'objectif du cours: digressions, placotages, cop-à-l'âne. De plus, le rappels à l'ordre ne s'exécuteront qu'après répliques ou refus complets. Les cours pratiques font moins ressortir de relations conflictuelles ou de contestations que les cours théoriques; cependant, les filles montrent des signes de fatigue après trente à quarante minutes de travail. Le comportement des filles dans les cours professionnels est donc passablement différent de celui des garçons; autant pour ceux-ci on peut parler d'acceptation et de persévérance, autant pour celles-là on peut croire en une résistance ou même en un refus.

Cet écart entre le comportement souhaité par les enseignants et celui adaptés par les élèves peut être attribué à la motivation ou l'intérêt pour l'apprentissage proposé, mais plus fondamentalement, cet écart peut

être interprété comme un décalage culturel entre le monde des enseignant(e)s et ceui des élèves où les mêmes réalités prennent une signification fort différente.

3.2.1.3. Le support scolaire offert par la famille

Une première interprétation globale distingue la position des élèves de celles des enseignant(e)s. Une analyse plus spécifique retrace chez toutes les catégories de personnes interviewées des éléments qui montreraient que la forme du support familial varie en fonction du milieu social des familles.

Les élèves disent qu'idéalement leurs parents auraient préféré que leur garçon ou leur fille demeure au secteur régulier, mais compte tenu des nombreux échecs de rendement scolaire de leur enfant, ils se sont résignés au classement en voie pratique ou en enseignement professionnel court. L'ensemble des parents s'intéresseraient au travail scolaire de leur enfant à la maison et ils commenteraient souvent les bulletins avec des encouragements; toutefois l'intérêt des parents seraient moindre pour les filles de l'enseignement professionnel court.

Selon les enseignant(e)s les élèves de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court n'obtiennent pas de leur famille un support scolaire adéquat. La famille est souvent dépeinte comme une source principale des difficultés de l'élève; ce sont "les problèmes de la famille qui s'en viennent à l'école". Ainsi, les adolescent(e)s seraient affectés par un manque d'affection, de communication ou par la séparation des parents, ce qui entraînerait des conséquences défavorables sur leur cheminement scolaire. De plus, que peu de parents viennent chercher les bulletins à l'école et discuter à cette occasion avec les enseignant(e)s, s'expliquerait en partie par une "gêne", voire une "honte"

des parents pour le classement de leur enfant en voie pratique, alors que pour les parents d'élèves de l'enseignement professionnel court il s'agirait d'une "relâche", d'un "dételage" ou d'une "démission" à l'égard du support scolaire. Les enseignant(e)s en concluent que pour ces parents d'élèves de l'enseignement professionnel court, "l'école...c'est pas plus important que ça..." et "...qu'ils ont vraiment une philosophie de l'éducation différente de celle qu'on peut avoir". Cette attitude négative des enseignant(e)s n'est d'ailleurs pas spécifique aux individus interviewés, elle a déjà été observée pour d'autres études québécoise, notamment celle de Manuel Crespo[7].

Le support familial semble varier selon l'origine sociale de la famille. Ceci se manifeste, entre autre, sur le plan quotidien de l'étude à la maison. Plusieurs garçons et filles de familles ouvrières, agricoles et d'agents d'encadrement non diplômés témoignent d'un certain sentiment de déphasage de leurs parents vis-à-vis des matières (entendons ici des matières de base) qu'ils(elles) ont à étudier. C'est aussi que plusieurs élèves disent inutile de demander conseil, à cette occasion, à leurs parents: "ils savent pas plus que moi" ou "à (la mère) comprend plus rien".

Par ailleurs, plusieurs agents scolaires reconnaissent que le support qu'ils demandent aux parents n'est pas accepté avec la même intensité dans tous les milieux sociaux. Les relations seraient plus ténues avec les familles ouvrières ou celles de milieu rural; les parents sont dits gênés, craintifs et moins intéressés de communiquer par téléphone ou de

7. Manuel Crespo et Monique Cournoyer. École polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire, C.E.C.M., janvier 1978, 206 p.

se présenter à l'école. Les agents scolaires établissent alors un lien avec le fait que les jeunes issus de tels milieux entretiennent peu de motivation dans leurs études et de faibles aspirations scolaires; selon ces agents ces familles possèderaient même des valeurs différentes de celles véhiculées par l'école et bien plus: "leurs parents ne croient pas à l'école". Quelques témoignages d'enseignant(e)s laissent croire que certains échanges téléphoniques avec les parents ouvriers ou ruraux prennent plutôt l'allure de dialogues de sourds. Cela semble se passer comme si parents et enseignant(e)s appartenaient à deux mondes régient par des normes et des modèles culturels différents et même opposés.

La représentation qui se dégagent, ici, des élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique en tant qu'apprenants est nettement problématique même si les représentations concernant la formation professionnelle pratique des garçons laisse poindre une lueur d'espoir. Qu'en est-il maintenant, de la représentation de ces adolescents en tant qu'individus?

3.2.2. Comment les élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique se représentent-ils eux-mêmes et comment sont-ils représentés en tant qu'individus?

Pour répondre à cette question, nous considérons l'image de soi mise de l'avant et la position vis-à-vis du statut d'adolescent ou d'adulte.

3.2.2.1. L'image de soi mise de l'avant

Les intervenants scolaires insistent particulièrement sur le sentiment d'infériorité que vivent les élèves de l'enseignement professionnel

court et de la voie pratique. La confirmation en est faite par les élèves eux-mêmes, ceux de la voie pratique en souffrent davantage et les filles des deux secteurs encore plus que les garçons.

Les enseignant(e)s, les professionnels non enseignants et les directeurs constatent que les élèves de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court sont habités par un sentiment "d'infériorité" et de "dévalorisation". Un cheminement scolaire perturbé par de nombreux échecs n'y est sans doute pas étranger. L'école est aussi identifiée, par des enseignant(e)s et des professionnels non enseignants, comme facteur entretenant et amplifiant ce sentiment: la fréquentation de classes spéciales, les redoublements, les évaluations négatives et le classement dans des secteurs différents de l'enseignement général contribueraient à l'anxiété, à l'attitude craintive et au manque de confiance en soi des élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique.

Les intervenants scolaires avancent que ce sentiment de dévalorisation voisine chez les élèves de la voie pratique un portrait qui les montre "généralement plus soumis, plus infantiles et moins développés que les élèves de l'enseignement professionnel court". Ce sentiment chez ces derniers se traduit plutôt par un esprit de groupe, par une attitude plus revendicatrice et par une compétition pour des choses matérielles: motos, autos, gros mots.

Les élèves affermissent par leurs propos l'idée des intervenants scolaires selon laquelle ils se sentiraient "moins bons", "infériorisés" et "mal vus". Deux thèmes émergent du discours: l'impuissance et l'insécurité; ceux-ci amenant évidemment chez l'élève une dépréciation de soi. Tous les élèves en sont affectés, mais les garçons de l'enseignement professionnel court le montrent un peu moins et les filles de la voie pratique insistent davantage.

Chez les garçons comme chez les filles de l'enseignement professionnel court, l'insécurité peut prendre forme de suspicion; un garçon croit qu'un enseignant et le directeur se sont ligués pour le "couler", et des filles estiment que des enseignant(e)s prennent leur groupe-classe pour "une gang de niaiseuses", "de folles". À cela s'ajoute chez les filles un sentiment d'impuissance: "quand tu comprends pas, ça te l'dit pas de continuer". Les filles font aussi grand cas de leurs relations avec les autres élèves; dès l'enseignement primaire leurs difficultés en classe suscitent les moqueries, les rires: elles sont prises dans l'engrenage de la timidité, de la gêne et du silence... Elles se replient parfois sur elles-mêmes: "...à place de te faire dire t'es niaiseuse, mois j'me ferme la boîte, tu te tiens avec personne". En enseignement secondaire elles insistent moins sur la gêne, mais elles se montrent tout aussi touchées par les flèches des élèves de l'enseignement général qui les qualifient de "pas trop brillantes" ou de "pas très futées".

L'ensemble des élèves de la voie pratique ont pour leur part une représentation d'eux-mêmes plus négative que ceux de l'enseignement professionnel court; comme pour les élèves du secteur précédent, les filles s'en resentent plus fortement. L'insécurité se traduit avant tout chez ces élèves par la crainte que leur classement et leur manque de connaissance fassent rire d'eux. Les garçons comme les filles préférent se taire en classe -et cela depuis l'enseignement primaire- que de risquer des questions qui susciteraient éventuellement la moquerie du groupe. Cette crainte, pour ne pas dire cette honte, influe grandement sur l'établissement des relations sociales des filles de la voie pratique. La plupart se confinent à leur groupe-classe et celles qui essaient d'établir un contact avec des élèves d'autres secteurs cachent leur classement; elles espèrent ainsi éviter non seulement les mots cruels dont on les affuble, mais écarter également la ségrégation à leur égard: "ici, on se parle pas... j'ai rencontré une fille ici, pis quand à su que j'étais dans les voies pratiques, à m'a pas parlé..." Et, conclut cette

voies pratiques, à m'a pas parlé..." Et, conclut cette fille: "moi...-chu pas brillante...", comme quoi l'inexistence de rapports sociaux tributaires de préjugés, influe sur la représentation de soi. Même à l'extérieur de l'école, les filles continuent de ne pas dévoiler leur classement à leurs camarades: "...ça fait humiliant un petit peu dire qu't'es en voie pratique, allégé, pis eux autres sont toutes au régulier, plus forts;...ça fait un peu gênant de dire." L'insistance qu'elles accordent par ailleurs à leur sentiment d'impuissance dans leur travail scolaire est loin de pouvoir contrecarrer cette dépréciation; elles parlent de découragement, d'ennui, d'incapacité: "quand j'vois que ça marche pas, j'sais que j'sus pas capable, j'essaie pas, j'laisse tomber"; elles sont donc elles-mêmes persuadées de leur impuissance. On remarque aussi des garçons de la voie pratique qui partagent ce sentiment d'impuissance. Cependant, pour d'autres garçons qui disent avoir bénéficié d'un support particulier de l'enseignant(e) (prise en mains, intégration pour quelques cours en enseignement régulier), la confiance en soi est présente: "d'après moi, j'aurais toujours pu suivre une classe normale en maths".

Les jeunes de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique ne se sentent donc pas valorisés à l'école; ils y vivent un sentiment d'infériorité.

3.2.2.2. La position vis-à-vis du statut d'adolescents ou d'adulte

Certains agents scolaires nous ont affirmé que ces élèves accordent plus d'importance au travail rémunéré qu'au travail scolaire. Les entrevues des élèves permettent d'identifier ces dires à propos des activités de travail et des modes de consommation. Ces deux éléments les placent-ils déjà dans un monde d'adulte? Regardons la situation des garçons puis celle des filles.

Les trois quarts des garçons de l'enseignement professionnel court interviewés ont un travail durant l'année scolaire. Ils y consacrent des soirs ou des fins de semaine. Le type d'occupation varie beaucoup d'une famille de classe à l'autre; les fils d'agriculteurs s'occupent de la ferme, des animaux, de la traite des vaches, des travaux saisonniers, les fils de petits propriétaires d'entreprise familiale participent à cette entreprise et les fils de familles ouvrières et ceux d'agents d'encadrement travaillent dans des domaines variés: ménage, épicerie, usine, hôpital, menuiserie et mécanique. Cependant, il est faux de croire que ces garçons de l'enseignement professionnel court sont les seuls à posséder une activité de travail; presque autant de garçons de la voie pratique et de l'enseignement professionnel long en ont une et ils y consacrent quasiment autant de temps; on retrouve aussi chez eux cette répartition selon les familles de classe. De plus, leur participation au marché du travail les plonge dans un réseau de relations avec des jeunes qui travaillent à temps plein. Leurs amis ne vont pas tous à l'école et cette constatation s'ajoute au sentiment qu'ont ces élèves d'avoir déjà un bon pied dans le monde adulte. Lorsque le travail de ces garçons est rémunéré, l'argent est souvent investi dans des biens de consommation relativement coûteux; achat et entretien d'auto, de motoneige, de motocyclette, d'équipement sportif.

La situation des filles est fort différente de celle des garçons dans ces trois secteurs. Elles sont moins nombreuses à travailler et leurs emplois sont moins diversifiés: presque toutes s'occupent de la garde d'enfants. Rares sont les filles de propriétaires d'entreprise familiale qui participent à celle-ci et peu de filles d'agriculteurs travaillent quotidiennement sur la ferme. Il paraît évident que les filles sont beaucoup moins impliquées que les garçons sur le marché du travail, mais par contre elles sont plus actives qu'eux à l'intérieur de la maison (ménage, préparation de repas) où elles partagent le travail de leur mère quand elles n'y suppléent pas carrément. Donc, vu sous cet angle

elles vivent déjà, comme les garçons, en partie tout au moins, un rôle qui peut être considéré comme étant celui d'une adulte. De plus, leurs habitudes de consommation semblent toutes contenues dans l'achat de vêtements; certaines enseignantes soulignent, plus spécialement pour les filles de l'enseignement professionnel court, qu'elles ont "le peigne puis le maquillage bien proche".

À travers le travail et la consommation les élèves recherchent un statut d'adulte. Le quête de l'autonomie paraît plus forte chez les garçons provenant de familles ouvrières et de propriétaires d'entreprise familiale. D'une part, ceux-ci considèrent le salaire comme un outil servant à affirmer leur indépendance: "...Je n'achetais toutes sortes d'affaires, ...du linge...quand on allait veiller quelque part, j'avais de l'argent c'est moi qui l'avait gagné, cet argent...".

D'autre part, la recherche d'une autonomie chez ces garçons se vérifie en regard d'autres thèmes que celui du travail. Ils établissent une distance entre eux et leurs parents à propos d'un contrôle de l'étude à la maison, des absences à l'école et de l'acceptation du classement scolaire: "y disent rien (ses parents) qu'est-ce que tu veux qui disent, j'ai 18 ans, chu assez vieux". La maturité que ces élèves disent avoir atteint en âge - ils sont effectivement plus vieux que la moyenne des élèves de leur niveau scolaire - les inciterait à en trouver confirmation dans les faits, notamment par un travail. Habités par la hâte de quitter l'école ces jeunes sont effectivement plus attirés par le marché du travail que par l'univers scolaire.

L'intérêt pour le métier est le thème central d'une grande partie du discours des garçons. À l'extérieur de l'école les garçons mettent de l'avant l'importance des apprentissages qu'ils font, dans les loisirs comme dans le travail, en rapport du futur métier. De plus l'ensemble des garçons espèrent travailler dans le métier appris, voire pour certains posséder leur propre entreprise.

Les filles pour leur part sont beaucoup moins centrées sur l'apprentissage d'un métier. Chez elles l'avenir est plus éloigné, moins précis et les projets professionnels cèdent la place à des projets matrimoniaux. Elles sont d'ailleurs beaucoup moins nombreuses que les garçons à vivre une expérience sur le marché du travail et leurs emplois sont également moins diversifiés.

Suite à cet ensemble de constatation, il faut reconnaître que les élèves de l'enseignement professionnel court et de la voie pratique sont au moins partiellement décrochés de l'univers social et culturel de l'école. Qu'en est-il de ceux qui ont carrément décrochés de l'école avant la deuxième moitiée de leur quatrième secondaire.

3.3 Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court [8]

Le cheminement scolaire des décrocheurs de l'enseignement professionnel court emprunte sensiblement les mêmes sentiers que ceux des élèves qui persévèrent à l'école; leur implication vis-à-vis de l'école y est cependant plus ténue et leurs relations avec les enseignants y sont, souvent, plus ouvertement conflictuelles. Dans le cadre de ce séminaire je me concentrerai donc sur le processus d'abandon scolaire et sur le processus d'insertion professionnelle de ces décrocheurs.

---

8. Pierre Côté sous la direction de Marcelle Hardy. Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court: leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle, INRS-Éducation, septembre 1984, 143 p.

3.3.1. Le processus d'abandon scolaire

Les entrevues avec les décrocheurs nous ont révélé que le fait d'abandonner l'école est un geste beaucoup moins inpulsif qu'il ne peut sembler de prime abord. Même si pour plusieurs jeunes, le décrochage fait suite à une altercation entre eux et des agents scolaires, il faut considérer que ce n'était point là une première querelle. Bien plus, nous interprétons les résistances à l'égard de l'autorité scolaire, tout comme le taux élevé d'absence à l'école, comme autant d'indicateurs d'une critique que ces jeunes portent sur l'école et la formation qu'ils reçoivent. En d'autres termes, il faut dépasser ce niveau événementiel des querelles ou des manquements aux règlements scolaires, pour trouver un sens au décrochage scolaire. Il s'agirait, à notre avis, d'un rejet généralisé de l'école. Les décrocheurs la quittent parce qu'ils n'en peuvent ou n'en veulent vraiment, mais vraiment plus. Encore faut-il se demander si ce sont bien ces jeunes qui abandonnent l'école? Ne prennent-ils pas figure aussi de laissés-pour-compte; c'est un sentiment dont ils font état. Le thème de l'imposition comme fil conducteur qui permette de relier les propos des décrocheurs autour de l'école, indique clairement que celle-ci n'est pas peux des plus accueillante. En effet, l'école leur paraît plutôt comme un milieu qui ignore leurs façons de penser, d'agir et de sentir.

Non seulement ne trouvent-ils pas à l'école des méthodes d'apprentissage qui leur soient familières, mais de plus, le contenu même de ces apprentissages ne se justifie pas à leurs yeux du seul fait de leur existence; d'une part ils remettent en cause l'utilité de plusieurs matières, et d'autre part une partie des garçons évaluent que leur formation professionnelle ne va pas assez en profondeur. En fait, l'école, plus spécifiquement l'école secondaire, manque pour eux de signification; à quoi bon continuer son cheminement scolaire lorsqu'on se débrouille en écriture, lecture et calcul, sinon pour obtenir une formation professionnelle? Et que faire quand cette dernière ne satisfait pas?

Démontrer que les décrocheurs ne voient pas toujours dans l'école autant de signification qu'elle voudrait bien posséder et indiquer également qu'ils ne se valorisent pas en ce lieu peut laisser croire que ces jeunes ont quelques "déficiences", qu'ils sont des "mésadaptés", voire tout simplement qu'ils sont déviants. Cependant, un coup d'oeil sur leur milieu familial place rapidement ce problème dans une perspective sociale plutôt qu'individuelle, car le lien serait tout aussi ténu entre leur famille et l'école. Ainsi, peu de parents ont franchi l'enseignement primaire et les frères et soeurs atteignent rarement pour leur part l'enseignement collégial. Bien plus, pour seize des vingt et une familles, au moins un frère ou une soeur du décrocheur avait lui aussi ou elle aussi abandonné l'école avant la fin de ses études secondaires. Les décrocheurs nous apprenent également que leurs parents ne pouvaient pas toujours les suivre dans leur cheminement scolaire; pour ces parents, l'école demeure un monde qui est étranger et même parfois hostile si l'on se remémore certaines perceptions des enseignant(e)s à l'égard des parents des élèves de l'enseignement professionnel court[9]. Vouloir saisir les rapports entre les décrocheurs et l'école ne peut donc être fait adéquatement, selon nous, sans prendre en compte les rapports d'incompréhension réciproque entre leur famille et l'école.

On peut ainsi conclure sur l'abandon scolaire en enseignement professionnel court, que celui-ci ne doit pas être considéré avant tout comme un geste impulsif posé par des jeunes "contre" l'école; bien plus, il est le résultat censé et global d'un non-accrochage de ceux-ci avec le monde scolaire, une critique un peu de signification pour eux de la formation qu'on leur impose.

---

9. Pierre Côté. Les enseignant(e)s du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves. INRS-Éducation, R-160, 1983, 228 p.

Cependant, cette critique de la formation scolaire ne doit pas être interprétée comme un rejet de tout apprentissage et encore moins d'une inaptitude à acquérir des connaissances. Prenons ici l'exemple des garçons: ils ne tarissent pas d'éloges sur ce qu'ils ont appris - et sur ce qu'ils apprennent encore - avec leur père; la plupart l'ont suivi et dans ses activités de travail, et dans des besognes de toutes natures - menuiserie, mécanique, soudure, conduite de camion, etc. Bien plus, pour les fils d'agriculteurs et de propriétaires artisans, c'est leur propre métier qu'ils ont appris en côtoyant leur père.

Cet apprentissage extra-scolaire remet d'ailleurs en cause la relation formation-emploi, en ce sens que la formation des décrocheurs de l'enseignement professionnel court n'est pas faite exclusivement à l'école et qu'elle témoigne souvent d'un début d'insertion socio-professionnelle entrepris bien avant l'abandon. Cet itinéraire déroge au schéma simplificateur, linéaire et nettement pro-scolaire, d'une formation à l'école suivi d'une insertion sur le marché du travail.

3.3.2. Le processus d'insertion professionnelle

L'origine sociale s'avère une variable importante pour distinguer l'insertion socio-professionnelle des décrocheurs. Les fils d'agriculteurs et de propriétaires artisans travaillent sur la ferme ou dans l'entreprise familiale, l'on ne constate donc pas, chez eux, de période d'"ajustement" entre la formation et l'emploi. Ils sont formés par le milieu familial, sur le lieu même de leur emploi et dès qu'ils quittent l'école, ils y travaillent; le seul changement amené par l'abandon c'est qu'ils consacrent alors plus de temps à cet ouvrage et peuvent conséquemment assumer plus de responsabilités. Les décrocheurs fils et filles d'ouvriers ont, pour leur part, beaucoup plus de difficultés à prendre pied sur le marché du travail. Le nombre élevé de démarches qu'ils

font en témoigne, ces jeunes se butent à tout coup à un obstacle majeur: l'exigence, par les employeurs, d'un diplôme de fin d'études secondaires. Ils sont alors contraints de ne faire application que pour des travaux qui exigent peu de spécialisation, et encore, s'ils en trouvent, ce sera pour la plupart à temps partiel, avec une rémunération égale au salaire minimum, et même en deça dans les cas de travail au noir. L'ensemble de ces décrocheurs aspirent à travailler d'une façon permanente, bien que l'avenir leur paraisse incertain. Afin de briser cette alternance travail-chômage et afin de bénéficier aussi d'un choix plus varié d'emplois, ces jeunes fils et filles d'ouvriers songent à revenir à l'école; certains parlent d'atteindre la cinquième secondaire, d'autres de prendre des cours de formation professionnelle, et cela le plus souvent dans le cadre de l'éducation aux adultes.

Pour terminer, nous aimerions rassembler quelques citations autour de deux thèmes: l'école et le travail. La forte opposition qui s'en dégage, permet de mettre en évidence, de façon succincte, la cohérence et la logique du raisonnement et du geste que les décrocheurs ont posé, en quittant l'école. (Je vous laisse lire ces quelques citations regroupées autour de dimensions susceptibles de caractériser ces jeunes dans leurs rapports à l'école puis au travail).

Bien que ce tableau manque de nuances, il faut convenir que le bilan des décrocheurs est beaucoup plus positif à l'égard du travail. Ils s'y déclarent francement plus impliqués, y apprennent davantage de connaissances et s'entendent mieux avec ceux qui les supervisent comme avec leur famille. Le travail leur donne plus d'assurance, de liberté et de bien-être . Ils reconnaissent également devenir plus matures, plus sérieux. Il s'agit là d'un tableau qui s'oppose à celui de l'école, lieu de contraintes et de malaises, lieu sans signification. Attirés par le monde du travail, mais repoussés de l'école, plusieurs de ces élèves de l'enseignement professionnel court ont vécu l'abandon scolaire comme un

THÈMES / DIMENSIONS	TRAVAIL	ÉCOLE
Motivation et intégration	"Je regrette pas d'avoir lâché (l'école). J'aime plus la ferme, la campagne, le calme, travailler avec mon père".	"Jamais étudié au secondaire. Jamais ouvert mes livres. Au secondaire je trouvais ça difficile, ça demandait plus d'étudier... C'est pas que j'avais tellement le goût d'abandonner, mais je trouvais ça plate de se lever le matin.
Temps accordé à l'activité concernée	(Travail en entreprise familiale) "Quand ça presse, on finit tard le soir".	(À propos de l'absentéisme) "J'y allais pas souvent (à l'école), deux, trois jours, des fois peut-être une semaine sans y aller".
Signification et portée des apprentissages	(Fils d'ouvrier) "J'apprends à travailler chez nous, avec mon père ... mon père est beaucoup bricoleur, il a fait plusieurs métiers, puis il est adroit ... ça m'apprend beaucoup de choses. (Emploi d'été) "En 80-81 je suis pas revenu, je me trouvais à toucher à la mécanique plus profondément. Je commençais à ouvrir des moteurs. J'avais une petite jobine, je changeais des moteurs. Suivre un cours en mécanique ça m'intéressait pas. Je me trouvais à avoir quelque chose à faire".	"(L'école) ... ça m'a appris à lire, écrire, compter, à part ça, je sais pas". La mécanique j'en ai appris un peu à la polyvalente ... mais j'en ai appris pas mal plus en six mois chez nous qu'en un an à la polyvalente..."
Évaluation d'ensemble	"J'aime ça ... c'est mieux qu'aller à l'école.. le temps passe plus vite ... je suis content, plus encouragé ... plus libre parce que je sais que le lendemain j'vas pas à l'école".	"Il me semble que j'ai été à l'école pour rien".

THÈMES / DIMENSIONS	TRAVAIL	ÉCOLE
Assurance	"Je serais capable de faire une maison tout seul, sauf l'électricité."	"J'ai jamais été un gros talent à l'école. J'ai jamais aimé ça."
Climat d'entente avec les autorités	"Les conseils de mon père sont toujours bienvenus." "Avec le boss on s'entend très bien."	(À propos des agents scolaires) "Je me suis jamais fié à ce qu'ils disent." "...J'ai tout le temps eu du trouble à l'école, tout le temps avec les profs, beaucoup à part ça."
Sentiment de liberté	(Sur la ferme) "Qu'est-ce que j'aime là-dedans, c'est un ouvrage quasiment tout en dehors."	"L'école c'est comme une prison. Si tu veux faire quelque chose faut que tu demandes la permission."
Comportement	"On devient plus sérieux en quittant l'école. Tu commences à vivre comme tout le monde. Tu vois qu'est-ce que tu fais. Tu connais du monde sérieux. Je m'aime mieux aujourd'hui."	"...Je voulais retourner pour foirer un peu, pour me faire mettre à la porte, puis pouvoir y retourner... pour voir mes chums."
Climat d'entente familiale	(Depuis l'abandon scolaire) "...On parle plus d'ouvrage que l'histoire de l'école. L'histoire de l'école, c'est du passé."	"J'y ai retourné contre moi (après un premier abandon). Ma mère me poussait au boutte. J'y ai retourné... Mon père disait de me forcer... Ça été une engueulade tout l'été, à toutes les fois qu'on en parlait... Ils voulaient que j'aille prendre un métier... en fin de compte, moi j'ai cédé encore."
Sentiment de bien être	(Un fils d'ouvrier). "Je me trouve bien où je suis là, je me trouve bien par rapport à l'école, je me trouve bien... Je n'ai pas de regrets, je suis bien, je me sens bien."	"J'étais pas heureux parce que je me sentais à part..." "Je me sentais pas bien, j'étais tanné, voir les autres qui étaient capables, puis moi pas capable. Je me forçais. J'ai lâché l'école pour ça."

moyen d'accomplissement de soi. Compte tenu cependant du fait qu'une partie de ces décrocheurs vivent une situation de chômage qui alterne avec des emplois qui ne les satisfont pas, ils continuent à voir dans l'école, ou du moins dans l'atteinte de certains objectifs scolaires (e.g. l'obtention d'un diplôme de cinquième secondaire), une solution à l'amélioration de leur insertion socio-professionnelle.

Voilà quelques-uns des principaux éléments qui se dégagent de cette analyse du phénomène du secondaire professionnel court. D'autres aspects ont été développés ou sont actuellement en gestation comme: le transfert en apprentissage chez ces jeunes, la dialectique esprit concert/esprit abstrait, l'opposition culturelle entre l'univers scolaire et l'univers de ces jeunes.

4. PERSPECTIVE DE RECHERCHE

Au cours des prochains mois, je m'attarderai à l'articulation d'une synthèse plus structurée de l'ensemble des résultats de cette analyse du phénomène du secondaire professionnel court.

Cette recherche m'a aussi conduite à explorer quelques pistes de recherche voisines de celle exposées ici. Je me limite à leur rapide nomenclature:

1- L'exploration des processus d'apprentissage à travers l'expérience de travail de ceux qui ont éprouvé de sérieuses difficultés scolaires. Ceci se réalisera en retraçant les élèves de la cohorte de l'étude de l'enseignement professionnel court afin de compléter l'étude de leur cheminement scolaire après la 4e secondaire et d'analyser leur processus d'insertion professionnelle.

2- Les caractéristiques scolaires et sociales des raccrocheurs c'est-à-dire ceux qui après une tentative, plus ou moins longue, d'insertion professionnelle décident de revenir à l'école dans l'espoir, plus ou moins assurés, d'obtenir une certification scolaire reconnue.

3- L'étude de l'aptitude de l'école à favoriser l'acquisition d'une compétence effective sur le marché du travail par l'étude du processus d'insertion professionnelle des sortants de niveaux secondaire et collégial. Ceci dans des secteurs où les mutations technologiques sont particulièrement rapides.

4- L'étude du cheminement scolaire depuis la fin du primaire jusqu'en 3e secondaire des sujets d'une cohorte qui dès la fin du primaire éprouvent de sérieuses difficultés scolaires.

Bibliographie:

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise. Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: manifestation d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes, INRS-Éducation, décembre 1982, 107 p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise. L'encadrement professionnel des étudiantes et étudiants du professionnel court: pratique et discours sur une pratique, INRS-Éducation, décembre 1982, 84 p.

CÔTÉ, Pierre sous la direction de Marcelle Hardy. Les enseignant(e)s du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves, INRS-Éducation, mars 1983, 228 p.

CÔTÉ, Pierre sous la direction de Marcelle Hardy. Les représentations des élèves du professionnel court, INRS-Éducation, juillet 1983, 45 p.

CÔTÉ, Pierre sous la direction de Marcelle Hardy. Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court: leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle, INRS-Éducation, septembre 1984, 143 p.

GLASER, Barney G., STRAUSS, Anselm L. The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Aldine, Chicago, 1977 (8e éd), 271 p.

HARDY, Marcelle, RHÉAUME, Denis, CARTER-GAGNÉ, Marlen. Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire - Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, Direction de la recherche du secteur de la planification, ministère de l'Éducation, novembre 1981, 218 p.

HARDY, Marcelle, CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, BERGERON, Hélène, CARTER-GAGNÉ, Marlen, CÔTÉ, Pierre. Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leur rapport à l'école d'après une analyse d'entrevues, Direction de la recherche du secteur de la planification, ministère de l'Éducation, novembre 1982, 568 p.

HIERNAUX, Jean-Pierre, NIZET, Jean. Une école pour nous?, édition Labor/Fernand Nathan, Bruxelles, 1982, 206 p.

NIZET, Jean, HIERNAUX, Jean-Pierre. Violence et ennui, coll. L'éducateur, P.U.F., Paris, 1984, 184 p.

TURCOTTE, Gaston. Du transfert en apprentissage: lien théorique et hypothèse, INRS-Éducation, mai 1984, 54 p.